



1 Глава

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ И НЕАНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В результате многолетних клинических исследований психоанализ сложился как одна из наиболее фундаментальных теорий личности. Современная психоаналитическая теория представляет собой систему научных концепций, разрабатываемых как клинически, так и экспериментально. Психоанализ к настоящему времени — это не целостная законченная теория. В процессе развития возникли и завоевали право на жизнь различные школы психотерапевтической мысли, каждая со своими теориями, техниками, клинической культурой. В течение многих десятилетий эти школы соревновались друг с другом за право монопольного объяснения психической жизни человека. Однако в настоящее время многие психоаналитики придерживаются плюралистической позиции, считая, что теоретическая разнородность психоаналитических направлений не является взаимоисключающей, а, наоборот, расширяет понимание клинического опыта. По мере развития психоаналитической теории направление возрастного развития вышло на первый план, и именно оно является сегодня краеугольным камнем психоанализа.

Зигмунд Фрейд

Для психоанализа характерен психогенетический взгляд на развитие личности: каким образом прошлое индивида оказало влияние на его функционирование в настоящем. С тех пор, как клиническая работа привела Зигмунда Фрейда к исследованию психического конфликта, отправной точкой психоанализа стало его убеждение, что неврозам взрослых предшествовал некоторый опыт детства, и что от симптома эмоционального происхождения нельзя избавиться, пока происхождение симптома и его развитие не будут прослежены. Фрейд предлагал своим пациентам свободно выражать свои мысли и обнаружил, что их ассоциации уводили их непременно назад, к важным событиям в детстве. Ребенок стал центральной фигурой в конфликтах взрослого («Ребенок — отец человека»). Таким образом, первые попытки понять младенчество и детство были основаны на реконструкции ранних периодов, полученных из воспоминаний взрослых пациентов.

По мнению З. Фрейда, личность развивается в ответ на 4 главных источника напряжения.

1. Процессы созревания (физиологического роста).
2. Фрустрации.
3. Внутренние конфликты.

4. Внешние угрозы (опасности).

Эти источники вызывают напряжение, и, как следствие, индивид вынужден обучаться новым методам снижения напряжения. Это обучение и подразумевается под термином *личностное развитие*. Индивид обучается справляться с фрустрациями, конфликтами и тревогами разнообразными способами, прежде всего, *идентификацией* и *замещением*.

Идентификация — это метод, посредством которого человек перенимает черты другого человека и делает их неотъемлемой частью своей собственной личности. Он обучается снижать напряжение, моделируя свое поведение по подобию другого. Мы выбираем моделями для себя тех, кто нам кажется более успешными в удовлетворении своих потребностей, чем мы сами. Ребенок идентифицируется с родителями, так как они представляются ему всемогущими, по крайней мере, в раннем детстве. По мере роста ребенок находит другие образцы для идентификации — людей, чьи достижения больше соответствуют его текущим желаниям. В каждом периоде развития есть свои характерные для этого периода фигуры идентификации. Большинство этих идентификаций происходит, конечно же, бессознательно, без сознательных намерений с нашей стороны. Не обязательно также идентифицироваться с другим во всех аспектах. Обычно человек отбирает и переводит во внутренний план только те черты другого, которые, по его мнению, помогут ему достичь желанной цели. Можно идентифицироваться не только с людьми, но также и с животными, с придуманными персонажами, с организациями, абстрактными идеями и неодушевленными предметами.

Окончательная структура личности представляет собой ряд многочисленных идентификаций, сделанных в различные периоды жизни человека, хотя, по всей вероятности, мать и отец остаются наиболее важными фигурами идентификации в жизни каждого из нас.

Замещение. Когда исходный объект выбора инстинкта оказывается недоступен вследствие внешних или внутренних барьеров, то образуется побудительная сила к другому объекту. Фрейд указывал в 1930 г., что развитие цивилизации стало возможным как результат подавления первичных выборов объекта и перенаправления инстинктивной энергии в социально приемлемые и созидающие культуру каналы. Замещение, которое приводит к более высоким культурным достижениям, называется **сублимацией**. В этой связи Фрейд рассматривал интерес Леонардо да Винчи к изображению Мадонны как сублимационное выражение его стремления к матери, с которой Леонардо да Винчи был разлучен очень рано. Поскольку сублимация (как и любое другое замещение) не приводит к полному удовлетворению, то всегда поддерживается некоторое остаточное напряжение. Напряжение может разряжаться в форме нервозности, беспокойства, нетерпеливости. Фрейд считал, что это та цена, которую человек платит за цивилизованное состояние.

Общество, действуя посредством родителей и других властных фигур, разрешает определенные замещения и

делает неприемлемыми другие. Например, ребенок обучается тому, что можно сосать соску, а не большой палец.

Способность образовывать привязанность к заместительным объектам — наиболее влиятельный механизм развития личности. Сложная сеть интересов, предпочтений, ценностей и установок, которые характеризуют взрослого человека, становится возможной в результате замещений. Если бы психическая энергия не обладала свойствами перемещения и распределения, то не было бы и развития личности. Человек был бы просто механическим роботом, принужденным выполнять заданные инстинктами паттерны поведения.

3. Фрейд предложил первую психоаналитическую теорию развития, которая впоследствии стала известна как «*теория психосексуального развития*». Выдвинув последовательные стадии сексуального развития, он определил их в терминах способов реагирования, свойственных определенной области тела. Фрейд выделил оральную, анальную, детскую генитальную (фаллическую), латентную и генитальную стадии развития. Итоговая организация личности есть составляющая всех стадий. В результате прохождения стадий развития индивид постепенно превращается из настроенного на удовольствия ребенка в социализированного, ориентированного на реальность взрослого.

Теория Фрейда, в своем позднем варианте, была попыткой совместить две стороны в познании человека: научный взгляд на человека как на представителя биологического вида, с его физиологическими механизмами развития и функционирования, и гуманистический взгляд на человека как носителя субъективного опыта и смыслов, вырастающих из взаимоотношений с окружающими его людьми. Эта попытка синтеза не смогла, однако, привести к созданию единой теории. Последователи Фрейда пошли путем изучения отдельных сторон личности, делая акценты либо на межличностных аспектах формирования личности (взаимоотношения между Эго и Суперэго, в терминологии структурной теории), либо на биологическом уровне влечений и инстинктов (взаимоотношения между Ид и Эго). Результатом этого явилось постепенное оформление двух направлений в психоанализе: Эго-психологии и Школы объектных отношений. Психоаналитики, считающиеся родоначальниками этих двух направлений, Анна Фрейд и Мелани Кляйн, являлись одновременно и основоположниками детского психоанализа.

Анна Фрейд и Эго-психология

Анна Фрейд (1895-1982), дочь Фрейда, продолжала направление, начатое отцом, только в работе с детьми. Ее взгляды оказали большое влияние на развитие Эго-психологии. Одной из самых известных работ Анны Фрейд является книга «Защитные механизмы Эго» (1936).

Кроме непосредственно психоаналитической работы с детьми, Анна Фрейд уделяла большое внимание изучению детей в повседневной обстановке. Данные наблюдений за детьми представляли значительно более широкую информацию, чем только интерпретации в анализе. Анна

Фрейд вышла за рамки концепции психосексуальных стадий и предложила концепцию «линий развития», понимаемых как набор разворачивающихся потенциалов. Это

было знаменательным событием в психоанализе, выходом за рамки теории либидо, расширением психоаналитического понимания развития.

Концепция «линия развития» традиционно использовалась в психоаналитической теории развития как метафора, описывающая последовательное поступательное развитие и подчеркивающая непрерывность и накопительный характер развития. Фрейд был первым, кто предложил такую линию: последовательное созревание либидинального драйва, образующее линию психосексуального развития. С целью поиска контекста, в рамках которого можно было бы оценивать детскую личность, Анна Фрейд выдвинула предположение, что развитие в целом может быть описано серией линий: предсказуемых, взаимосвязанных и постепенно разворачивающихся. Последовательность шагов внешнего развития отражает формирование глубинных психических структур. Это помогает лучше понять, каким путем идет и совершенствуется приспособление ребенка к миру, развитие его независимости.

Анна Фрейд описала следующие линии.

— «От полной зависимости к эмоциональной самодостаточности и взрослым объектным отношениям».

— Линии, приводящие к телесной независимости: «от сосания к рациональному питанию», «от пачкания пеленок к контролю за кишечником и мочевым пузырем», «от отсутствия ответственности до принятия ответственности по уходу за телом».

— «От эгоцентричности к партнерству (дружбе)».

— «От тела к игрушке и от игры к работе».

Приведем примеры двух линий развития.

Линия «от сосания к рациональному питанию».

Долгий путь должен проделать ребенок, прежде чем прийти в точку, где он может регулировать прием пищи активно и рационально, качественно и количественно, на основе собственных потребностей и аппетита и независимо от его отношений к «обеспечителю» еды либо от его сознательных и бессознательных фантазий.

Фазы этого пути выглядят следующим образом.

1. Вскармливание грудью или с помощью бутылки, по часам или по требованию, с обычными трудностями кормления, вызванными частично переполнением желудка, частично расстройствами аппетита и пищеварительными расстройствами, частично позицией матери относительно кормления.

Вмешательство в процесс удовлетворения потребностей: ненужное ожидание пищи, диета или принуждение к кормлению — образуют первые и часто длящиеся нарушения в позитивном отношении к еде.

2. Отлучение от груди или бутылки, инициатором которого бывает либо сам ребенок, либо мать.

В последнем случае, особенно если это протекает в сжатые сроки, быстро, протест малыша против оральной депривации искажает нормальное удовольствие от еды. Трудности могут возникать с введением твердой пищи, новых вкусов и консистенций, которые ребенок либо приветствует, либо отвергает.

3. Переход от кормления к самостоятельной еде, с помощью приборов либо без них, «пища» и «мама» все еще идентифицируются одна с другой. Прием пищи как поле битвы, на котором могут происходить сражения, связанные с трудностями материнско-детских отношений.

4. Самостоятельная еда с использованием ложки, вилки, разногласия с матерью о количестве съедаемого сдвигаются к форме еды, то есть манерам за столом; тяга к конфетам как адекватному фазе заместителю орального удовольствия от сосания; пищевые причуды (капризы) как результат анального тренинга (обучения чистоплотности), то есть вновь приобретенное реактивное образование отвращения.

5. Постепенный выход из уравнивания между пищей и мамой в эдиповой фазе. Установки к еде по-прежнему иррациональны, но теперь обусловлены инфантильными сексуальными теориями, а именно: беременности через рот (страх отравления); беременности (страх пополнеть); анальных родов (страх приема пищи и ее выхода).

6. Постепенный выход из сексуализации еды в латентный период с сохранением или даже увеличением удовольствия от еды. Увеличение рациональных установок к пище и самостоятельное определение в еде, при этом весь более ранний опыт этой линии имеет определяющее значение в формировании индивидуальных пищевых привычек во взрослой жизни, вкуса, предпочтений, а также последующих пристрастий или отвращения в отношении пищи или питья.

Из этой линии вытекают следующие следствия.

1. Реакции ребенка на изменения второй фазы (отлучение от еды и введение новых вкусов и консистенций) впервые отражает либо его *стремление к продвижению вперед* и склонность к приключениям (в случае если с удовольствием принимается новый опыт), либо *щепляние» к уже существующим удовольствиям* (когда каждое изменение переживается как угроза и лишение). Можно думать, что в зависимости от преобладания той или иной установки в процессе принятия пищи это распространится и на другие области развития.

2. Равенство еда-мать, которое существует (сохраняется) в восприятии ребенка в течение фаз 1-4, представляет собой рациональную основу для субъективной уверенности матери, что каждый отказ ребенка от пищи нацелен лично на нее, то есть выражает отвержение ребенком ее материнской заботы. Эта уверенность вызывает повышенную чувствительность к процессу питания и лежит в основе сражений по поводу пищи со стороны матери. Это также объясняет, почему в этих фазах с отказом от еды или стойкими капризами может легче справиться временно замещающий мать чужой человек. Это также объясняет, почему травматическое отделение от матери часто сопровождается отказом от пищи (отвержение материнской замены) либо же жадностью и перееданием (еда воспринимается как заместитель материнской любви).

После 6-й фазы процесс принятия пищи становится собственной заботой зрелой личности. Прежнее сражение с матерью по поводу еды может быть заменено внутренним рассогласованием — между сознательным же-

лением есть и бессознательно принятой установкой о невыносимости какой-либо пищи, то есть различные невротические пищевые капризы и нарушения пищеварения. Вообще, трудности, связанные с количеством принимаемой пищи в течение всей жизни, напрямую связываются психоаналитиками с ранними отношениями с матерью. Однако в более позднем возрасте эти проблемы интернализуются и становятся внутренним конфликтом (булимия, анорексия).

Линия развития «от эгоцентричного™ к партнерским отношениям».

1. На первой фазе этой линии для младенца характерен эгоистичный, нарциссический взгляд на объектный мир, в котором другие дети либо вообще не фигурируют, либо же воспринимаются как нарушители материнско-детских отношений и соперники в родительской любви.
2. Для второй фазы характерно отношение к другим детям как к неживым объектам, то есть к игрушкам, предметам, которые можно трогать, толкать, притягивать или отставлять в зависимости от настроения. При этом от них не предполагается ни положительной, ни отрицательной реакции.
3. Третья фаза линии характеризуется отношением к другим детям как к помощникам в выполнении какой-либо задачи, такой как игра, постройка, разрушение и т.п. Длительность партнерских взаимоотношений определяется заданием и вторична по отношению к нему.
4. Только на четвертой фазе другие дети воспринимаются как партнеры и люди в своем собственном праве, которыми ребенок может восхищаться, которых он может бояться, кого он любит или ненавидит, с чьими желаниями он считается и часто признает их справедливыми. Именно на этой стадии ребенок становится способен к дружбе, партнерским взаимоотношениям различных видов и длительности.

Анна Фрейд считала, что линии развития могут помочь в рассмотрении практических вопросов воспитания детей. Мысля в терминах линий развития, можно рассматривать готовность ребенка принять такие события, как рождение брата (сестры), помещение в больницу, поступление в школу и т.п. как прямое отражение уровней его развития по всем линиям, имеющим отношение к этому конкретному опыту. Если нужный уровень достигнут, то событие будет конструктивным и приносящим пользу ребенку. Если же уровень достигнут не на всех или только на некоторых из требующихся линий, тогда ребенок будет чувствовать себя в ярости и не способным справиться, и никакие усилия со стороны родителей, учителей, медсестер не предотвратят чувства огорчения, несчастное™ и полной ненужности, которые часто приобретают травматические размеры.

Анна Фрейд возражала как против использования линий развития в качестве чистой метафоры, так и против трактовки их слишком конкретно. Она считала, что развитие содержит в себе как прогрессивное, так и регрессивное движение, и провозглашала регресс в качестве одного из принципов нормального развития. В

экстремальных ситуациях или в переломные периоды развития любой нормально развивающийся ребенок может проявить черты регрессивного поведения, то есть поведения, характерного для

более ранних фаз развития. В течение всего периода роста для ребенка является вполне допустимым периодическое (например, во время болезни, в состоянии волнения или огорчения) возвращение к детским паттернам поведения, потере уже сформировавшегося, казалось бы, контроля, к детскому поиску защиты и безопасности в отношениях. Такое регрессивное движение не останавливает пути вперед в целом. Если оно не будет блокироваться осуждением окружающих или собственным внутренним подавлением, свобода передвижения по линиям развития вскоре позволит восстановить развитие прогрессивное.

Анна Фрейд считала, что сопоставление движения по нескольким линиям развития представляет собой тот контекст, в рамках которого можно произвести оценку эмоциональной зрелости или незрелости ребенка, нормы или патологии развития.

Концепция Анны Фрейд оказала большое влияние на детский психоанализ. Все дальнейшие исследователи не могли не считаться так или иначе с ее теорией. В результате многолетних поисков современная психоаналитическая теория рассматривает развитие как сложный процесс, который может быть очерчен рассмотрением линий развития составляющих его психических систем.

Мелани Кляйн и Британская школа объектных отношений

Мелани Кляйн (1902-1960) считается одной из центральных фигур в современном психоанализе, поскольку раздвинула границы понимания человеческой психики, обратив внимание не только на конфликты эдипова комплекса, но и на бессознательную эмоциональную жизнь ребенка раннего возраста, на первом году жизни. М. Кляйн была пионером детского психоанализа, она стала использовать детскую игру как эквивалент свободных ассоциаций взрослого, и по игре изучала их бессознательные фантазии и тревоги.

С точки зрения Мелани Кляйн, человек рождается с двумя мощными, примитивными, страстными модусами связи с миром. Это: восторженная, заботливая, полная благодарности любовь и ужасающая, деструктивная, все портящая, завистливая ненависть. Любовь создает возможность нежных, восстанавливающих взаимоотношений, и переживается как хорошая и питающая. Ненависть создает агрессивные, взаимно уничтожающие взаимоотношения с другими и переживается как зло и опасность. С самых первых месяцев жизни и в течение всей жизни, до самой смерти, каждый человек пытается примирить эти две формы опыта, защитить хороший, любовный опыт от деструктивных, полных ненависти чувств, соединить вместе эти аффективные полюсы.

Одна из наиболее важных идей Кляйн заключается в том, что в течение первого года жизни младенец совершает

переход из параноидно-шизоидной позиции к депрессивной позиции. В параноидно-шизоидной позиции чувства

любви и ненависти переживаются как направленные к двум разным фигурам: к «плохой» матери и к «хорошей» матери. «Плохая» мать воспринимается как «преследующая», «разрушающая». На нее младенец направляет чувства разрушительной ярости. Любовь и благодарность переживаются лишь по отношению к «хорошей» матери. Примерно в возрасте 9 месяцев младенец начинает понимать, что мать одновременно и хорошая, и плохая, и что удовлетворяет или не удовлетворяет его потребности все одна и та же мать. Таким образом, младенец подходит к задаче справиться с амбивалентностью, то есть учиться любить и ненавидеть одного и того же человека. В депрессивной позиции младенец испытывает печаль, когда матери нет рядом; это означает приобретение умения удерживать образ «хорошей матери» и оплакивать утрату. Таким образом, депрессивная позиция — это более зрелая позиция; переход от одной позиции к другой никогда не совершается полностью; состояния стресса во взрослой жизни могут вызвать временный регресс к параноидно-шизоидному уровню функционирования.

Предполагается, что пациенты, страдающие психозами, функционируют преимущественно на этом уровне, иначе говоря, используют очень примитивные защиты (отрицание, проективную идентификацию, расщепление), чтобы справиться с тревогой преследования. Такое понимание психопатологии школой М. Кляйн привело к увеличению интереса лечить психоаналитическими методами серьезные психические заболевания, которые ранее считались непригодными для психоанализа.

Теоретики школы объектных отношений Винникотт, Фэрберн, Балинт, Боулби основывали свои теории на точке зрения М. Кляйн о том, что младенец имеет врожденную предрасположенность к человеческим контактам. Однако все они отказались от мнения Кляйн, что агрессия есть врожденное образование, происходящее из инстинкта смерти, а младенец агрессивен и деструктивен от рождения. Вместо этого они постулировали, что ребенок предрасположен к гармоничному взаимодействию и нетравматичному развитию, и свои на этом пути определяют несовершенным качеством родительства. Другими словами, все сместили акцент с драйвов и защит к образованию и поддержанию отношений с другими. Они подчеркивали роль ранних взаимоотношений, которые затем ребенок переводит во внутренний план (интернализует), а также роль чувств, связанных с этими взаимоотношениями.

Дональд Винникотт (1896-1971) был педиатром и психоаналитиком, проявившим большой интерес к ранним материнско-детским отношениям. Он придал новое направление психоаналитической мысли — направление, концентрирующееся на взаимодействии матери и младенца (не фантазийной матери, а именно реальной матери). Он говорил о «достаточно хорошей матери», которая организует поддерживающую среду, в которой малыш может хорошо развиваться, поскольку его эмоциональные потребности

удовлетворяются, а его тревоги успокаиваются. Винникотт считал, что именно качество опыта младенца в первые месяцы жизни является принципиальным *для возникновения ощущения себя личностью.*

Обеспечивая среду младенцу, мать отставляет на задний план собственную субъективность, собственный ритм и заботы, она приспосабливает свои движения, деятельность, все свое существование к желаниям и потребностям младенца. Как только у младенца возникают желания и потребности, «достаточно хорошая мать» интуитивно это желание понимает и так организует среду, чтобы это желание выполнить. Физическая отзывчивость кормящей матери («молоко течет») — это прототип более общей отзывчивости матери на потребности ребенка, ее остро переживаемая потребность быть средством для исполнения желаний младенца.

Важно, чтобы мать была рядом, когда она нужна, но столь же важно, чтобы она отступала на задний план, когда в ней нет потребности. Таким образом, создается «*holding environment*» — физическое и психическое пространство, внутри которого младенец защищен, не зная о том, что его защищают.

Постепенно к переживанию ребенком субъективного всемогущества добавляется опыт *объективной реальности*. Последний не вытесняет предыдущий, а скорее сосуществует с ним. В обычных условиях мать постепенно по мере взросления младенца все больше и больше вспоминает о своих интересах, своих заботах, своем удобстве, и ее реакции на требования младенца становятся чуть более отсроченными. И эта отсроченность все возрастает. Подобные «неудачи» матери «преподносить» младенцу мир имеют мощное следствие. Хотя это и болезненно, но это обретение нового, конструктивного опыта.

Младенец постепенно начинает понимать, осознавая все возрастающее расстояние между желанием и его удовлетворением, что, оказывается, его желания не столь всемогущественны, как ему раньше казалось. Не сами по себе его желания и сигналы создавали удовлетворение, а происходило это с помощью матери. Это возникающее понимание имеет очень большое значение: младенец, который для стороннего наблюдателя всегда был беспомощен и зависим, впервые начинает **чувствовать** свою зависимость. Возрастает постепенное понимание, что мир состоит не только из твоей собственной субъективности, но из многих; что удовлетворение желаний требует не только их выражения, но также и **адаптации к внешней реальности** (переговоров с другими людьми, у которых есть их собственные желания и дела).

Временный опыт субъективного всемогущества, который предоставляется младенцу материнским «держанием», остается весьма ценным ресурсом в течение всей жизни человека. Это принципиально важное переживание позволяет растущему ребенку продолжать воспринимать свои спонтанно возникающие желания и проявления как подлинные, как важные, как имеющие большой смысл, хотя и подлежащие встраиванию в общий социальный контекст (с учетом желаний и возможностей других).

В случае если мать не может предоставить окружение, необходимое для развития здорового чувства «Я», то личностное развитие, по мнению Винни-котта, приостанавливается. Вся личность ребенка развивается, не

имея ядра, сердцевины. Подлинное ощущение себя замещается адаптивным послушанием, и длится это до тех пор, пока не будет найдена «удерживающая» среда, которая позволит проявиться субъективному спонтанному переживанию (опы-

ту). Эта идея привела к созданию нового направления в психоаналитической психотерапии, когда аналитик пытается создать с пациентом те самые поддерживающие отношения, которые бы позволили пациенту расти и развиваться.

Винникотт описывал «переходный объект», который возникает между 4 и 12 месяцами: младенец часто образует привязанность к какому-то предмету, например, к одеялу или соске. Присутствие этого предмета становится жизненно важным для ребенка, особенно в определенные периоды времени (например, при засыпании или когда он тревожится). Винникотт считал, что переходный объект относится к области, которую он называл промежуточной областью опыта между внутренней и внешней реальностями — «переходное пространство».

За последние несколько десятилетий **Джон Боулби** (1907-1990) был одним из тех, кто оказал наибольшее влияние на соединение психоаналитической мысли с другими науками, включая биологию, антропологию и этологию. В своих исследованиях он опирался на результаты экспериментов, проводимых в этологии (науке о поведении животных).

Боулби интересовался вопросами адаптации человека к среде, и рассматривал инстинкты как врожденную основу для выживания человека, оформленную миллионами лет естественного отбора. Предметом его особого внимания была природа связи ребенка с матерью (*концепция привязанности*). Боулби считал, что возникновение привязанности к матери — это *инстинктивная система*, которая увеличивает шансы младенца на выживание.

Для описания первичной привязанности ребенка к матери Джон Боулби постулировал следующие положения: младенец обладает врожденным поведенческим репертуаром, направленным на достижение физической близости с матерью (или с другим человеком, постоянно ухаживающим за ним). Боулби описывает 5 инстинктивных реакций: сосание, цепляние, следование, плач и улыбку, — как поведенческие паттерны, специфичные для человека. Все эти паттерны вносят свой вклад в формирование поведения привязанности. В противовес традиционной психоаналитической теории Боулби выдвинул гипотезу, что система привязанности является более значимой внутренней мотивационной системой, чем оральное удовлетворение. Система привязанности активирует ответное материнское поведение и, тем самым, обеспечивает младенцу безопасную основу для исследования мира.

«Объект привязанности» — одно из центральных понятий теории привязанности. Это тот человек, к которому возникает привязанность. Для большинства людей таким человеком является мать, но кровное родство здесь не играет особой роли. Мать может заменить любой человек, способный установить отношения привязанности с ребенком. Первичный объект привязанности обеспечивает ребенку безопасность, надежность и уверенность в своей защите. Только при наличии их ребенок без труда налаживает

вторичную привязанность с другими людьми. Чем менее надежной является связь с матерью, тем больше ребенок склонен подавлять свое стремление к другим социальным контактам.

В процессе взаимодействия матери и ребенка формируется *эмоциональная связь* — другая важная концепция Джона Боулби, — внутри которой младенец ощущает особое чувство безопасности и комфорта, и может использовать фигуру привязанности как надежную базу, с которой он может начинать исследовать окружающий мир. Через отношения с матерью младенец постепенно выстраивает индивидуальную психическую репрезентацию взаимоотношений в целом, окружающего мира, матери и себя. Первичная привязанность возникает к 8-9 месяцам. К этому возрасту привязанность фиксируется на определенном лице и складывается *«внутренняя рабочая модель»*. Внутренняя рабочая модель накладывает отпечаток на понимание настоящего, воспоминания о прошлом и выбор поведения в новых ситуациях. Это глубинная структура самосознания. Сама она не осознается, но сквозь нее индивид воспринимает и осознает себя и окружающий мир. «Внутренняя модель» ребенка построена из определенных ожиданий и допущений (например, что если он заплачет, то мама возьмет его на руки). Эти ожидания базируются на реальном опыте и, будучи сформированными, оказывают влияние на интерпретацию ребенком нового опыта. В каждом новых взаимоотношениях ребенок будет пытаться воспроизвести знакомый паттерн. Если мать (или ухаживающий за ребенком) отвечает на потребности ребенка с сочувствием и пониманием, тогда у него сформируется образ себя как достойного заботы и выработается «внутренняя рабочая модель» любящего родителя. И, наоборот, если ухаживающий не реагирует на выражаемые ребенком потребности или отвергает их, то у младенца формируются соответствующие ожидания от фигуры привязанности как ненадежной и недоступной, и вследствие этого, образ себя как не заслуживающего заботы.

Качество привязанности, сформированное в раннем детстве, образует ядро личности. Этот вывод Джона Боулби был подтвержден работами Мэри Эйнсворт, которая показала в своих исследованиях, что чувствительность и отзывчивость матери на сигналы ребенка во время кормления, физического контакта, игры и плача в течение первых трех месяцев позволяет предсказать качество привязанности и поведение ребенка в возрасте 12 месяцев в «ситуации с незнакомцем». Эта техника представляет собой стандартные серии трехминутных эпизодов в игровой комнате, где ребенок имеет возможность исследовать игрушки вместе с незнакомым человеком в присутствии или в отсутствии матери. Такая ситуация обычно вызывает у ребенка поведение поиска комфорта у матери. Эйнсворт разделила реакции детей в этой ситуации на три группы. Дети с надежной привязанностью могут использовать мать как надежное основание для ощущения безопасности и быстро успокаиваются после воссоединения с ней. Дети с ненадежной привязанностью могут быть разделены на две категории: с избегающей привязанностью — уходят от контакта с матерью после ее возвращения; с амбивалентной привязанностью — расстраиваются при уходе матери, но никак не могут восстановить ощущение комфорта после воссоединения. Эти дети одновременно и ищут, и избегают контакта. Мэри Мэйн выделяет дополнительно четвертую группу детей, классифицируемую по параметру привязанности как

ненадежная —

дезорганизованно-дезориентированная: поведение детей характеризуется растерянностью и тревогой.

Качество привязанности определяется отношением к ребенку матери и высоко коррелирует с поведением матери. Дети группы надежной привязанности имеют наиболее чутких, внимательных и теплых матерей, понимающих и удовлетворяющих все их потребности. Матери детей с избегающей привязанностью эмоционально холодны, невнимательны к потребностям ребенка и излишне требовательны. Матери детей с амбивалентной привязанностью неустойчивы, непоследовательны и непредсказуемы.

Исследования показали, что качество привязанности в раннем детстве может служить надежным предсказателем адаптивности ребенка в более позднем возрасте. Были проведены лонгитюдные исследования, в которых дети были прослежены вплоть до 10-11 лет. Учителя, которые ничего не знали о предыстории, оценили детей с надежной привязанностью как более независимых, любознательных, творческих и уверенных в себе. Более того, они обратили внимание, что эти дети могут использовать учителей как ресурс в трудных ситуациях: после нескольких самостоятельных попыток справиться с ситуацией они обращаются за помощью к учителям. Эти дети легче устанавливают контакты со сверстниками и проявляют больше эмпатии.

Концепция привязанности Джона Боулби стало основой для переосмысления личностного развития и психопатологии в рамках психоанализа. Ощущение эмоциональной безопасности стало трактоваться как отражение уверенности в доступности объекта привязанности. Эта уверенность выстраивается постепенно в течение всего раннего детства. Разнообразные тревоги уходят корнями в базовую тревогу, связанную с отделением от объекта привязанности. Злость — это, прежде всего, протестная реакция на отделение. Иначе говоря, вокруг привязанности организуется весь эмоциональный опыт в раннем детстве.

Современный психоанализ рассматривает систему привязанности как исходную движущую силу развития и служащую впоследствии фоном для формирования других мотиваций.

Рене Спитц

Опубликованная в 1940 г. работа Рене Спитца (1887-1974) «Госпита-лизм» сыграла решающую роль в усилении интереса к вопросу Среды (окружения). Эта работа не оставила сомнений в том, что каков бы ни был врожденный потенциал человека, его реализация невозможна, если отсутствует эмоциональная связь с другим человеком. Спитц изучал детей, оставленных родителями с момента рождения в детских домах, при этом их физические потребности полноценно удовлетворялись, но они были лишены сопутствующих этому длящихся взаимодействий.

Эти дети однозначно становились вялыми, отрешенными, болезненными. Если этот эмоциональный голод продолжался более трех месяцев, то ухудшалась зрительная и моторная координация. К концу второго года одна треть

этих детей умирала. К четвертому году из оставшихся в живых лишь немногие могли сидеть, стоять, ходить, говорить. Если, однако, мать возвращалась в течение первых трех месяцев жизни, то этот разрушительный процесс останавливался, и восстанавливалось нормальное развитие.

Напомним, что Фрейд считал депривацию стимулом к развитию Эго, который и обеспечивает поворот к реальности. Исследования Спитца показали, что в отсутствие любящего человека «каменная стена реальности» приводит к «неспособности выжить», смертельна.

Большую часть своей профессиональной жизни Спитц посвятил изучению роли Среды в формировании личности ребенка. Он использовал методы экспериментальной психологии: наблюдал, снимал на киноплёнку, интервьюировал, тестировал, и все это в поисках ответа на вопрос: что же связывает мать и младенца. Фактически он первым провел экспериментальное исследование объектных отношений между младенцем и ухаживающим, он проследил, как биологически приспособительная связь между ребенком и матерью постепенно превращается в многогранный психологический ресурс для ребенка.

Спитц считал, что младенец после рождения продолжает слитные взаимоотношения с матерью, которые в утробе существовали на физиологическом уровне, а теперь приобретают вид психологической слитности с матерью. Мать, с ее более развитыми психическими способностями, представляет собой среду для беспомощного, уязвимого младенца. Спитц сравнивает новорожденного со слепым, который неожиданно прозрел. Как и прозревший, новорожденный оглушен морем бессмысленных стимулов, которые он не может переработать. Мать, перерабатывая опыт за младенца, выступает как «вспомогательное Эго», регулируя количество нового опыта, успокаивая младенца, защищая его от перестимуляции до тех пор, пока он не разовьет способности Эго самостоятельно перерабатывать и регулировать опыт.

Спитц проявлял особенный интерес к тому, как младенец приобретает способности, которые изначально обеспечивает мать-среда. А именно, как развивается автономное Эго, позволяя тем самым младенцу опознавать, что в потоке опыта, приходящего из окружающего, имеет значение. Спитц пришел к заключению, что между матерью и младенцем развивается сложный паттерн взаимодействия, своего рода «диалог», то есть цикл последовательных действий — реагирования — действий внутри взаимоотношений мать-ребенок. Именно этот диалог помогает младенцу шаг за шагом преобразовывать бессмысленные стимулы в осмысленные сигналы.

Этот диалог первоначально имеет место за рамками вербального и жестового каналов взрослого общения, которые основаны на знаковой функции сознания (способности понимать символы). Мать общается с ребенком, используя общую сенсорную чувствительность (еще не дифференцированные ощущения). Происходит это через физический контакт, телесное напряжение, позу, движение,

ритм, тон голоса. Через многократные повторения эмоциональных паттернов взаимодействия мать способствует постепенному построению опознаваемых систем значений из общего хаоса стимуляций, закладывая тем самым основы того, что впоследствии разовьется в способность восприятия.

Таким образом, Спитц привнес в психоанализ новую составляющую развития, а именно возрастающую структуризацию способностей Эго на первом году жизни, внутри взаимоотношений с матерью. Иначе говоря, Спитц продемонстрировал, что практически каждый аспект раннего психического развития опосредуется через материнское окружение. Этот пересмотр теории привел к сдвигу внимания к вопросам, связанным с началом разделения ребенка с матерью и появлением субъективного чувства идентичности.

Маргарет Малер

Маргарет Малер (1897-1985) стала тем исследователем, который пролил свет на нормальные и патологические черты процесса становления идентичности ребенка. М. Малер предположила, что психологическое рождение человека не совпадает с физическим рождением. Четкое, надежное ощущение индивидуального бытия («Я») возникает постепенно в течение первых 18 месяцев жизни. Первоначально у ребенка нет независимого чувства себя, скорее диффузная симбиотическая слитность с матерью. Материнские интеллектуальные способности и физические ресурсы в течение довольно длительного периода времени ощущаются ребенком как бы *внутри* границ его собственного «Я». И только постепенно в ходе процесса отделения — индивидуации, вместе с развитием способностей Эго вырисовывается отдельное «Я».

Проводя наблюдения за нормальными и больными детьми, Малер постепенно подошла к переосмыслению природы ранних периодов жизни человека. Фрейд характеризовал начальный период как не направленный на объекта; стадия, которую он назвал «первичным нарциссизмом». Однако Малер говорит, что уже в первые месяцы жизни ребенок ломает «аутентическую скорлупу» и вступает в самую раннюю из всех возможных эмоциональных связей — «нормальный симбиоз». Она затем прослеживает развитие психологической эволюции ребенка и показывает решающую роль матери в этом процессе. Маргарет Малер описывает психологическое рождение ребенка, которое выражается в прохождении им *процесса отделения — индивидуации*. Отделение -- это установление чувства физической отдельности от другого. Достигается постепенным различением ощущений внутри тела от того, что вне тела. Индивидуация описывает скорее аспект эмоционального отделения, психологическую способность отойти от мамы. Начало процесса отделения-индивидуации относится к возрасту 4-6 месяцев, когда младенец впервые начинает проявлять интерес к окружающему миру за рамками диалога с матерью.

Процесс отделения-индивидуации проходит в своем развитии 4 подфазы, каждая из которых имеет начало, нормальный выход и свои области риска.

1. Первая подфаза — дифференциация (в возрасте 5-10 месяцев). О ее начале свидетельствует увеличение интереса

ребенка к внешнему миру, появление реакции слежения, большая направленность взгляда вовне, взгляд часто возвращается к матери как к точке отсчета. Эта фаза достигает вер-

шины примерно к 9 месяцам, когда способность к передвижению и физическое развитие переводят ребенка в следующую подфазу.

2. Фаза упражнений (в возрасте 10-15 месяцев). Появляется автономное функционирование, возникает интерес к исследованию спектра возможностей тела и его движений. Вместе с обретением способности стоять и ходить младенец получает возможность удаляться от объектов и приближаться к ним. Он получает от этого максимум удовольствия, просто захвачен изучением расширившегося мира. Он просто захвачен чувством собственного «всемогущества». Впервые на этой фазе, погружаясь в упражнения, ребенок «выключает» маму из переднего плана своего сознания. Но, несмотря на то, что ребенок физически отдаляется от матери, психологически он переживает себя как все еще слитного с ней.

3. Между 15 и 24 месяцами наступает подфаза «Rapprochement» («возвращение»). Термин, означающий (по-французски) восстановление гармоничных, дружеских отношений.

В этот период ребенок испытывает состояние мощного психического дисбаланса. Теперь психологическое развитие догоняет физическое созревание, принося с собой расстраивающее понимание, что способность к передвижению в пространстве, по сути, означает психическую раздельность с матерью. Прежде бесстрашный в своих действиях, «тоддлер» может стать осторожным, держа свою мать постоянно в поле внимания, с тем, чтобы через действие и зрительный контакт он мог бы регулировать этот новый опыт своей отдельности (часто возвращаются к матери «подпитываться»). Страх потерять симбиоти-ческую мать приводит к попыткам ребенка постоянно ее контролировать.

Существует риск, что мать может неправильно истолковать это прогрессивное явление как регрессивное, и будет реагировать раздражением и недоступностью, увеличивая у начинающего ходить ребенка страх, что его совсем бросят и, следовательно, усиливая желание быть все время рядом с матерью. Ведь у ребенка пока еще нет психической способности функционировать как независимое существо.

Характерным для фазы является противоречивость желаний: одновременно ребенком владеют желание быть независимым и желание, чтобы мать все его желания волшебным образом выполняла. Амбивалентность чувств, амбивалентность желаний делают фазу психологически трудной как для родителей, так и для самого ребенка.

Субфаза «возвращения» обычно в той или иной мере накладывает отпечаток на весь последующий характер человека. Малер отмечала, что основополагающий фон настроения, вероятнее всего, закладывается именно на этой фазе развития; недостаток принятия и эмоционального понимания матерью в этой подфазе вносит значительный вклад в предрасположенность к угнетенным состояниям.

Все мы имеем потребность одновременно в уединении и в близости, в автономности и в зависимости. То, как человек справляется с этими дилеммами в более поздней жизни, является отражением разрешения им конфликта данной подфазы. Когда враждебные чувства перевешивают нежные, то об-

раз матери может так сильно нарушиться проекцией злых чувств, что ребенок окажется не в состоянии относиться хорошо ни к матери, ни к самому себе. Если же ребенок сможет принять и переносить наплыв враждебных чувств к фрустрирующей матери, понимая, что это та же самая мать, которую он любит в другое время, тогда он сможет объединить «плохие» и «хорошие» образы объекта (матери) и самого себя в устойчивые образы. Рассматривая мать как «в основном, хорошую», ребенок чаще хочет доставить ей приятное, сознательно отказываясь от немедленного удовлетворения своих желаний ради достижения любви матери. Это указывает на вступление ребенка в следующую подфазу.

4. Начало константности эмоционального объекта. Объектная константность достигается обычно к 3 годам. Малер считала, что утешающие функции, которые первоначально несла в себе мать, становятся интернализированными и постоянно внутренне доступными. Она считала, что установление константности эмоционального объекта способствует развитию независимого эго-функционирования.

Таким образом, Малер и Спитц привели к новому пониманию происхождения человеческой психики. Младенец, описанный эго-психологами, возникает из симбиотического союза с матерью. Психологическое рождение младенца не совпадает с его физическим рождением. Материнская забота «вынашивает» хрупкую психику ребенка точно так же, как раньше ее тело вынашивало самого младенца.

Итак, в современном психоанализе существует большое число концепций развития. Мы привели лишь некоторые из существующих направлений. Каждая теория рассматривает личность под определенным углом зрения, с различных сторон. Однако все вместе они представляют собой ценный инструмент понимания человеческой личности. Эффективные терапевтические вмешательства должны быть основаны на знании всего комплекса факторов, оказывающих влияние на развитие личности.

Психоаналитическая теория развития не является завершенной. Это учение, продолжающее накапливать клинический опыт и на его основе создающее новые теоретические знания. Именно пластичность и способность к развитию определяют живую, развивающуюся систему, каковой и является психоанализ.

НЕАНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Эволюционно-динамический, то есть онтогенетический подход в науке к изучению психики начался со времен работ Ч. Дарвина (1859).

Необходимость исследования детства для понимания

эволюционных процессов, характеризующих эволюционную жизнь человека, привела к появлению многочисленных работ, описывающих душевную жизнь ребенка.

На рубеже XIX и XX веков родилась наука «педология», получившая признание и распространение в Америке и Европе. Возникновение педологии связывают с именем С. Холла (1881). Однако еще за 13 лет до С. Холла схожие мысли высказывал русский педагог К. Д. Ушинский.

В 1881 г. С. Холл создал кафедру психологии и педагогики Балтиморского университета и основал первую американскую психологическую лабораторию. США стали родиной педологии — науки, объектом изучения которой является ребенок, а основным вопросом — выяснение природы его развития, и сосредоточившей основное внимание на качественных изменениях в деятельности ребенка на каждом этапе его развития. Особенностью педологического изучения ребенка является комплексный подход: это и медицинский, и физиологический, и психологический, и педагогический.

В современной психологии выделилось несколько дисциплин, связанных с изучением детства. Это — детская психология, исследующая возникновение и основные этапы развития психики ребенка; педагогическая психология, изучающая закономерности обучения и воспитания детей, подростков, взрослых; медицинская психология, изучающая возрастные особенности психических заболеваний у детей, формирование психических функций у ребенка, страдающего тем или иным отклонением в психическом развитии в связи с физическим или душевным страданием.

Многие авторы пытаются ответить на вопросы: как происходит процесс развития личности — непрерывно или скачкообразно; наследственность или социальная среда играет главенствующую роль в развитии психики человека.

В результате существуют следующие теории.

1. Теории научения.
2. Когнитивные теории.
3. Психоаналитические теории.
4. Гуманистические теории.
5. Этология.

Теории научения

Согласно теории научения, большинство форм поведения приобретается путем накопления опыта, знаний, формирования умений и навыков.

Научение — всеобъемлющий процесс, охватывающий широкий спектр форм поведения. Процесс превращения ребенка в подростка, во взрослого происходит за счет постепенного непрерывного накопления опыта посредством научения, в результате чего увеличивается количество знаний и навыков.

Наука о человеческом поведении своими корнями уходит в учение И. П. Павлова об условных рефлексах и в исследования Д. Б. Уотсона (1878-1958) по научению, а также в философские воззрения Дж. Локка (1632-1704), который считал, что у людей нет врожденных идей, а поведение, мысли и чувства формируются под воздействием внешней среды.

Теории поведения создавались индуктивным способом:

исследователи собирали «факты», наблюдая за тем, что и как делают люди; они тщатель-

но определяли и контролировали стимулы, предъявляемые в экспериментах, а затем регистрировали поведенческие реакции у испытуемых на эти стимулы.

Последователи данного направления считали, что люди являются «реактивными существами», то есть они просто реагируют на воздействие внешней среды. Индивидуум формируется в процессе образования связей между стимулами и своими реакциями, то есть между вариантами своего поведения и последствиями его. Таким образом и происходит научение.

С точки зрения этих исследователей, психика, ее внутренняя работа недоступна наблюдению и описанию извне, с позиции внешнего наблюдателя. Тем самым они отказывают людям в возможности описывать их собственные мысли и чувства; они не признают ни бессознательных, ни генетических детерминант поведения.

Это направление в объяснении формирования психики имеет название «бихевиористское», от английского термина «behavior» - «поведение». Классическим представителем его является Б. Ф. Скиннер (1904-1990).

Согласно бихевиористской модели, все формы модели поведения индивида, включая и эмоциональные реакции, и ценности, и установки, определяются воздействиями внешней среды в прошлом и настоящем. Поэтому бихевиористы при описании поведения избегают пользоваться такими понятиями, как вина, стыд, уважение, достоинство. Поскольку люди — продукт всех эпизодов своей личной истории научения, их поступки не заслуживают ни одобрения, ни порицания. Человеческое поведение, с их точки зрения, запрограммировано на протяжении всей жизни человека и неподвластно контролю индивидуума (Б. Ф. Скиннер)

Особое внимание бихевиористы уделяли процессу научения. Базисная форма научения — обусловливание. Классическим примером обусловливания являются эксперименты И. П. Павлова (1927) по выработке условных рефлексов.

В экспериментах на младенцах Lipsitt и Kaye (1964) показали, что у детей уже с первых лет жизни идет процесс научения — выработка условных рефлексов. Условно-рефлекторным путем могут быть выработаны такие эмоциональные реакции, как страх; при этом у детей эти реакции могут распространяться и на похожие объекты — происходит *генерализация раздражителя*.

В повседневной жизни детей подобная генерализация раздражителя часто имеет место (болезненный укол и белый халат того, кто делал укол, приводят к возникновению страха — врачей, лекарств, поликлиники и т. д.). Условно-рефлекторным путем могут возникать и положительные эмоциональные реакции (возникновение чувства удовольствия при звуках когда-то нравившегося музыкального произведения или при упоминании имени симпатичного для индивида человека и т. д.).

Возникает вопрос: если у человека (ребенка) образовалась связь между нейтральным раздражителем и

неприятной эмоцией (страхом), есть ли возможность изменить эту условную реакцию, то есть возможно ли противообус-

ловливание? При противообусловливании нейтральный раздражитель, ранее связанный с отрицательным эмоциональным переживанием (нейтральный раздражитель — страх), неоднократно сочетают с действием, вызывающим у индивида положительный спектр переживаний, то есть постепенно формируется новая ассоциативная связь: нейтральный раздражитель — положительная эмоция.

Таким образом, при противообусловливании происходит угасание старой, не подкрепляемой более условной связи: нейтральный раздражитель — страх, и формирование новой, подкрепляемой условно-рефлекторной связи: нейтральный раздражитель — положительная эмоция.

Подобная процедура лежит в основе такой поведенческой психотерапевтической методики, как последовательная десенсибилизация (десенситизация), используемой в лечении фобий, отмечали Wolpe и соавт. (1964).

Однако для освоения сложных форм поведения, так называемого произвольного (оперантного) поведения, методика классического обусловливания на основе выработки условного рефлекса неприменима. При оперантном обусловливании поведение невозможно вызвать автоматически. Поведение уже должно быть до того, как последует поощрение. При этом повторяется то поведение, которое вознаграждается. Э. Торндайк (1911) посредством эксперимента обнаружил то, что он назвал законом эффекта: последствия поведения определяют вероятность его повторения.

Б. Ф. Скиннер провел ряд экспериментов на животных и выявил, что поведение может быть в ряде ситуаций предсказуемым, поскольку подчиняется определенным законам.

Типичная модель Скиннера включает в себя компоненты: различаемый стимул, реакция индивида и подкрепление.

Первый (различаемый стимул) сообщает индивиду о наступлении акта научения. Реакцией является оперантное поведение, которое в свою очередь обуславливает подкрепление, если оно адекватно. Поэтому Скиннер и назвал свой тип обусловливания оперантным обусловливанием. Далее подкрепление увеличивает вероятность повторения оперантного поведения.

Например, ребенку дается хлеб, который он кладет в рот (хлеб — стимул): Его за это хвалят, гладят (подкрепление). Однако родители хотят, чтобы ребенок ел хлеб только за столом. Тогда они поощряют ребенка только тогда, когда он ест хлеб за столом (стол — различаемый стимул).

Для обучения сложным действиям поведение строится шаг за шагом, каждый из которых подкрепляется, вознаграждается.

Желательное поведение подкрепляется в каждом шаге обратной связью (каким-либо вознаграждением или поощрением).

Многие из принципов научения применяются при

программированном
обучении.

В последние десятилетия XX века принципы классического и оперантного обусловливания стали основой поведенческого анализа: были разработаны многочисленные педагогические и терапевтические программы для обучения, переучивания с целью коррекции поведения у тех или иных групп лиц.

Программы, формирующие поведение в терапевтических целях, называются модификацией поведения, одна из которых — жетонная система.

Жетонная система нашла себе широкое применение в обучении как здоровых, так и больных детей (умственная отсталость, аутизм); как в школьной, так и в домашней обстановке. При этом цель обучения — развитие умений обучаемого до степени, когда они становятся навыками настолько нужными, что уже не требуется подкрепления жетонами.

Следующим этапом в развитии теории научения явилась теория *социального научения*.

Ведущий теоретик этого направления А. Бандура (1977) утверждал, что в процессе жизни индивид замечает, какие его действия успешны, какие — нет, и может регулировать сознательно свое поведение. То есть, наблюдая за последствиями поведения, индивид получает информацию, побуждение к действию и осознаваемое подкрепление. Таким образом, теория сознательного научения отводит мышлению большую роль в руководстве поведением. При этом индивид имеет возможность наблюдать не только за собственным поведением и его последствиями, но и за поведением и последующей реакцией других людей.

С раннего возраста ребенок усваивает различные аспекты поведения в соответствии с ожиданиями окружающих. Постепенно в процессе взросления ребенок, подросток усваивает ценности, установки тех общностей, к которым он принадлежит. Сначала имеет место подражание и следование модели поведения родителей, учителей, соучеников и т. д., а далее усвоенные формы поведения становятся «собственными».

Однако в дальнейшем А. Бандура (1986) расширил рамки собственных представлений о роли мышления в процессе познания, научения (социальная когнитивная теория). Уже с детского возраста процесс научения детей происходит не только за счет поощрения и наказания, но и за счет того, что дети обладают способностью наблюдать собственное поведение, поведение других детей и взрослых, осознавать последствия своего и чужого поведения и могут предвидеть последствия своего поведения на основе прошлого опыта.

Таким образом, теория научения постепенно сближается с когнитивными теориями развития психики детей.

Когнитивные теории

В ранее рассмотренных теориях научения индивид выступает в роли пассивного объекта, действующего под влиянием факторов внешней среды. Однако, как было указано выше, и представители бихевиористского направления постепенно признали роль мышления, роль активности индивида в процессе становления его личности.

Представители когнитивного направления изначально считали, что индивид является мыслителем, он не только получает, но и обрабатывает информацию, то есть он не только реагирует на стимулы, но он их структурирует и

придает им определенный смысл. Развитие, с точки зрения последователей

когнитивных теорий, представляет собой эволюцию психических структур или способов обработки информации, частично генетически запрограммированных и зависящих от зрелости индивидуума.

Сторонники когнитивной психологии изучают качественные изменения в поведении индивида, происходящие по мере его роста и созревания.

Рост — это количественные изменения в процессе совершенствования той или иной психической функции.

Развитие — закономерное изменение во времени психических процессов, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Развитие характеризуется этапностью, когда происходят количественные изменения (рост) и кризисы развития, происходят качественные изменения, приводящие к переходу на следующий этап развития.

Одним из первых представителей когнитивного направления является швейцарский психолог Жан Пиаже (1896-1980).

По мнению Пиаже, если получаемые человеком сведения, образы или субъективные переживания соответствуют структуре его интеллекта, то они «понимаются», «ассимилируются», то есть интерпретируются, исходя из существующих психических структур, без их изменения («ассимиляция»). Однако если новый объект (сведения, образ, переживания) не соответствуют структуре интеллекта, то есть «не укладываются» в уже имеющиеся понятия, то происходит изменение мыслительного процесса (изменение понятия или формирование нового — «аккомодация»).

Интеллект стремится к равновесию между ассимиляцией и аккомодацией, то есть к устранению расхождений между реальностью и ее «умственным отображением». Этот процесс «уравновешивания» лежит в основе любой биологической адаптации.

Для обозначения психических структур Пиаже использовал термин «схема». С его точки зрения, схема — способ обработки информации, меняющийся по мере роста и увеличения количества знаний. Он описывает два типа схем: сенсомоторные схемы и когнитивные схемы (понятия).

По мнению Пиаже, процесс развития интеллекта происходит таким образом: «схемы» организуются в операции, различные сочетания которых соответствуют качественно различным стадиям когнитивного роста. В этом развитии Пиаже выделял 4 качественно различные стадии (периода):

1-я — сенсомоторная стадия (от 0 до 1,5-2 лет).

2-я — дооперациональная стадия (от 2 до 7 лет).

3-я — стадия конкретных операций (от 7 до 11-12 лет).

4-я — стадия формальных операций (от 12 лет и старше).

На 1-й стадии младенцы познают мир только посредством действий — дотрагивание, хватание, сосание, рассматривание, кусание и др.

На 2-й стадии дети формируют понятия, пользуются символами — языком для общения с окружающим. Понятия ограничены непосредственным опытом ребенка. У детей

ограниченные «магические» представления о причинах и следствиях.

На 3-й стадии дети начинают мыслить логически, производить классификацию объектов по нескольким признакам и оперировать математическими понятиями.

На 4-й стадии подростки способны провести анализ решения логических задач как конкретного, так и абстрактного содержания; они могут строить планы на будущее или вспоминать прошлое, рассуждать по аналогии и метафорически.

Пиаже считал, что в развитии детей важно не ускорять стадии, а предоставить им возможности по реализации роста соответственно стадии развития.

Однако другие представители когнитивного направления подвергали критике теорию Пиаже, считая, что когнитивное развитие (как и развитие в целом) является не скачкообразным, а непрерывным, ориентированным на движение вперед.

Сторонники *информационного подхода* к развитию используют аналогию с компьютером для разработки программы исследований способов приема, обработки и хранения информации человеческим интеллектом.

Сторонниками этого направления были проведены исследования способности обрабатывать информацию у детей разного возраста.

Подводя некоторый итог, можно сказать, что как для представителей бихевиористского направления, так и для последователей когнитивных теорий, ребенок представляется некой уменьшенной копией взрослого.

С точки зрения бихевиористов, человек, а значит, ребенок — это некая биологическая машина, которая, благодаря внешним воздействиям (обучение — воспитание) усваивает опыт общения, взаимодействия с миром людей и предметов, и при этом формирует правила, цели, установки, ценности в соответствии с требованиями (поощрениями, наказаниями) «учителя». Следовательно движущая сила развития психики ребенка — внешний по отношению к ребенку фактор (социальная среда).

В то же время для сторонников когнитивных теорий, человек (ребенок) представляется тоже некой биологической машиной, но в которую уже генетически заложен определенный интеллект, который по мере роста ребенка проходит в своем развитии определенные стадии.

Социальная среда лишь создает условия, в которых более или менее успешно проявляются мыслительные способности ребенка, подростка, взрослого.

Образно говоря, у бихевиористов мог быть лозунг «дайте ребенка, мы его научим», а у сторонников когнитивного направления — «что выросло — то выросло, на осине не родятся апельсины».

Как развивались теории развития личности детей и подростков в России?

В конце XIX века, первых десятилетиях XX века начала выделяться педиатрия как самостоятельная наука.

В это время еще не существовала как отдельная наука и специальность детская психиатрия. Основной проблемой психиатрии в отношении детей была диагностика уровня

психического развития и определение обучаемости детей, и поэтому не случайно изучение детей в психиатрии началось с созда-

ния тестов, определяющих умственное развитие детей. Ум и обучение, мышление и научение, «когнитивисты» и «бихевиористы».

Российские психиатры и психологи также не остались в стороне от проблем, связанных с изучением формирования психики у детей. Следует упомянуть имя одного из первых российских детских психиатров — *Н. И. Озе-рецкого* (1923). Он считал, что психическое развитие ребенка тесно связано с его моторным развитием; по уровню развития моторных функций можно судить об уровне психического (умственного) развития ребенка. Им была создана методика «Метод массовой оценки моторики у детей и подростков», которая представляла собой «батарею тестов» на выявление различных двигательных функций в соответствии с возрастом. С помощью этой методики у детей и подростков определялся уровень развития:

1. Статической координации.
2. Динамической координации и соразмерности движений.
3. Скорости движений.
4. Силы движений.
5. Сопровождающих движений.

Методика была предназначена для определения уровня психомоторного развития учеников школ с целью выявления способности к обучению. Достоинствами методики были:

1. Широта охвата показателей психомоторного развития.
2. Простота проведения и возможность групповых исследований.
3. Стандартизированность для разных возрастных групп обследуемых.
4. Высокий уровень валидности и надежности.

В 1955 г. на основе методики была создана шкала Линкольна-Озерецкого, в которую были введены новые субшкалы оценки, проведена заново стандартизация. Эта методика используется специалистами, которые занимаются психомоторикой [Гильомин Ж.-Б., Лежандр Ж.-П., 1996].

Известный детский психиатр Г. Е. Сухарева (1955) большое значение придавала возрастному фактору в формировании психики детей. Она считала, что в жизни ребенка существуют «периоды повышенной восприимчивости к различным вредностям», к которым в первую очередь относятся периоды «возрастных кризов» (первые недели внутриутробной жизни, первые 6 месяцев после рождения, 2-4 года, 7-8 лет, 12-15 лет). Заболевания (нервно-психические расстройства), начинающиеся в возрасте «кризов», имеют более тяжелое и более прогностически и терапевтически неблагоприятное течение.

Детский психиатр Г. К. Ушаков (1973) выделял следующие этапы формирования психики:

1. Моторный (1-й год жизни).
2. Сенсомоторный (1-3 года).
3. Аффективный (3-12 лет).
4. Идеаторный (12-14 лет).

Исходя из биогенетической теории этапности индивидуального развития, В. В. Ковалев (1969, 1973) выделил 4 основных возрастных преимущественных уровней нервно-психического реагирования у детей и подростков:

1. Соматовегетативный (0-3 года).
2. Психомоторный (4-10 лет).
3. Аффективный (7-12 лет).
4. Эмоционально-идеаторный (12-16 лет).

Первому, наиболее онтогенетически раннему *соматовегетативному уровню* реагирования соответствуют различные варианты синдрома невропатии (расстройств вегетативных функций питания, сна и т. д.), которые имеют место в возрасте от 0 до 3 лет в ответ на различные воздействия (при пневмонии, при кишечной инфекции, при психозе, при отрыве от матери у ребенка возникают симптомы расстройства сна, подъем температуры тела, рвота, понос, судороги и т. д.). Появление подобных симптомов в более старшем возрасте может указывать на то, что определенное неблагополучие уже имело место в этом возрасте (например, невротические расстройства пищевого поведения в школьном и подростковом возрасте являются указанием на тот факт, что в раннем возрасте имелись и зафиксировались подобные нарушения в ответ на нарушения отношений с матерью в возрасте от 0 до 3 лет).

К *психомоторному уровню* реагирования относятся: гипердинамический синдром, тики, заикание, мутизм. В возрасте 4-10 лет эти симптомы возникают у детей как неврозоподобные, так и невротические.

Возможно, появление подобной симптоматики именно в этом возрасте связано с наиболее интенсивной дифференциацией функций двигательного анализатора в период с 6 до 12 лет. Возникновение подобной симптоматики в более позднем возрасте заставляет предположить (в случае невротического характера симптомов), что в возрасте 6-12 лет имелись проблемы, связанные с запретом двигательной активности ребенка и в процессе психотерапии важным этапом будет исследование того, что происходило с пациентом в период 6~12 лет.

Аффективный уровень реагирования несколько «наслаивается» на предыдущий. Наиболее характерными симптомами этого уровня являются страхи, фобии, аффективная возбудимость, уходы и бродяжничество. Этиологически они могут быть невротическими, при эпилепсии, при шизофрении и т. д. Однако они могут быть связаны и с этапом созревания личности ребенка.

Появление этих симптомов в более позднем возрасте в качестве невротических расстройств может свидетельствовать о том, что в возрасте 5-8 лет у ребенка не были завершены проблемы взаимоотношений в треугольнике мать-ребенок-отец, и в процессе психотерапии необходимо обратиться к материалу этого раннего периода жизни.

В препубертатном и пубертатном возрасте проявляется *эмоционально-идеаторный уровень* реагирования.

Для данного уровня характерно формирование сверхценных образований, на основе которых проявляются реакции протеста, эмансипации, нервная анорексия, дисморфофобия, сверхценные увлечения и интересы и т. д.

При этом подобные симптомы могут быть отражением

формирования психики здоровой личности, невротическими переживаниями, симптомами психоза.

С точки зрения В. В. Ковалева, наличие симптомов более раннего уровня реагирования (например, соматовегетативные расстройства у детей старше 10 лет) является свидетельством инфантилизма или повторением симптомов, имевших место в возрасте, соответствующем по симптомам уровню реагирования.

Однако детских психиатров интересовали в первую очередь патология и закономерности, связанные с патологическим формированием личности.

Проблемами же, связанными с формированием психики здорового ребенка и связанным с этим обучением, занимались «педагогические психологи» — педологи.

Выдающуюся роль в решении проблемы периодизации психического развития в детском возрасте сыграли крупные советские психологи П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин.

По мнению Д. Б. Эльконина (1970 г.), «проблема периодизации психического развития в детском возрасте является фундаментальной проблемой детской психологии. Через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому в конечном счете может быть решение проблемы движущих сил психического развития».

П. П. Блонский считал, что детское развитие является процессом в первую очередь качественных преобразований, сопровождающихся скачками, переломами. В то же время он говорил о том, что изменения (преобразования) могут происходить резко, критически и постепенно, литически. Он предложил называть эпохами те отрезки жизни ребенка, которые отделяются друг от друга кризисами и фазами, разрешение которых происходит литически.

Л. С. Выготский считал, что развитие ребенка есть постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением и построением личности ребенка. По его мнению, развитие психики ребенка характеризуется наличием *периодов стабильности*, когда идет формирование *психических новообразований*, и *периодов кризисов*.

Он считал, что «кризис развития — это сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис — цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях.

Сущность каждого кризиса — перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением.

При этом одним из определяющих факторов развития являются *условия*, в которых проходит развитие. Еще один важнейший фактор — движущие силы развития, что является источником энергии развития.

Суть кризиса — в противоречиях, протекающих остро, порождающих сильные эмоциональные переживания и далее — возможные нарушения поведения и взаимоотношений детей со взрослыми.

Кризис — это начало перехода от одного этапа развития к другому, он возникает на стыке двух возрастов и знаменует завершение одного периода и начало другого.

Источник кризиса — в противоречиях между возросшими потребностями и возможностями ребенка и взаимоотношениями с окружающими людьми и видами деятельности.

От рождения до юношества ребенок проходит в развитии 5 кризисов, каждый из которых имеет и свое анатомо-физиологическое воплощение в характерных изменениях соматических параметров организма:

- кризис новорожденных;
- кризис 1-го года жизни;
- кризис 3 лет;
- кризис 7 лет;
- кризис полового созревания.

Л. С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффективной и интеллектуальной сфер в динамическом единстве, что явилось шагом вперед от чисто когнитивной теории в сторону психодинамического понимания развития.

Однако ему не удалось дать ответ на вопрос, что же является движущей силой развития.

Исследования А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна ввели в рассмотрение проблемы становления и развития психики понятия деятельности. При этом менялось представление о движущих силах развития и о принципах выделения его стадий. Решение вопроса о движущих силах психического развития смыкалось с вопросом о принципах выделения отдельных стадий в психическом развитии детей.

А. Н. Леонтьев: «В изучении развития психики ребенка следует исходить из его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни».

Д. Б. Эльконину удалось рассмотреть развитие личности ребенка в динамическом единстве мотивационно-потребностной (аффективной) сферы и интеллекта (операционно-технических возможностей), рассматривая в качестве движущей силы развитие *системы отношений и деятельности в едином процессе* на разных фазах и в разные периоды развития психики ребенка и выявить характерные для процесса развития закономерности.

С точки зрения Д. Б. Эльконина, «для Ж. Пиаже интеллект есть механизм адаптации, а его развитие есть развитие форм адаптации ребенка к "миру вещей". Для З. Фрейда механизмы вытеснения, цензуры, замещения выступают как механизмы адаптации ребенка к "миру людей"».

Сам же Д. Б. Эльконин считает, что «деятельность ребенка внутри систем "ребенок — общественный предмет" и "ребенок — общественный взрослый" представляет единый процесс, в котором формируется его личность». Деятельностью ребенка он считает в первую очередь ролевую игру ребенка, его общение с людьми и предметами.

Система «ребенок-вещь» — «ребенок-общественный предмет», по мнению Д. Б. Эльконина, важна не только для усвоения, что такое предмет, ребенку недостаточно усвоения физических характеристик вещи; наиболее важным для развития ребенка является усвоение общественных способов действий с предметами. Физические свойства лишь ориентиры для действия с нею.

Ребенок, усваивая общественно выработанные способы действий с предметами, формирует собственную личность как члена общества, свой интеллект, свои силы как познавательные, так и физические. Именно по уровню овладения действиями с предметами ребенок сравнивает себя с ровесниками, старшими детьми, взрослыми, оценивает свои возможности.

Система «ребенок-взрослый», на самом деле, это «ребенок-общественный взрослый», так как взрослый для ребенка не только носитель индивидуальных качеств, но и обладатель определенных общественных видов деятельности, вступающих в разнообразные отношения с другими людьми. Усвоение детьми задач, мотивов, норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через моделирование этих отношений с детьми (ролевая игра, учеба и т. д.).

Какова же периодизация психического развития детей по Д. Б. Эльконину с учетом систем отношений и ведущей деятельности ребенка на разных этапах развития?

Первая эпоха в жизни ребенка — раннее детство, которая состоит из двух периодов.

1. Младенчество.

По мнению Эльконина, ведущая деятельность младенца — непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми, внутри этой деятельности и формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия.

2. В периоде раннего детства ребенок переходит к собственно предметным действиям, на первый план в общении со взрослыми выступает не эмоциональный компонент, а деловое практическое сотрудничество. В этот период происходит развитие сенсомоторного интеллекта, подготавливающего возникновение символической функции. В этом же возрасте формируется речь ребенка, которая, по мнению Эльконина, используется для налаживания сотрудничества внутри предметной совместной деятельности. Ведущей деятельностью в этот период является предметная деятельность.

Вторая эпоха — детство.

1. Дошкольный период — ведущей деятельностью является ролевая игра, в которой ребенок моделирует отношения между людьми.

«Ролевая игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и оцениваемой деятельности, которое является критерием готовности к школьному обучению». В этом и заключается ведущая функция игры.

2. Младший школьный период характеризуется учебной деятельностью детей, в процессе которой происходит интенсивное формирование его интел-

лектуальных и познавательных сил. «Через учебную деятельность опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми вплоть до личного общения в семье» (Д. Б. Эльконин). **Третья эпоха — подростковый период.**

1. *Период младшего подросткового периода* характеризуется установлением интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность — деятельность общения. Основным ее содержанием является дружба. Подросток как обладатель личных качеств. «Формирование отношений в группе подростков на основе «кодекса товарищества» воспроизводит наиболее общие нормы взаимоотношений, существующих между взрослыми в данном обществе».

Таким образом, ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения — построение отношений со сверстниками на основе определенных морально-этических норм, опосредуемых в поведении подростков.

2. *Период старшего подросткового периода* — благодаря тому, что в предыдущем периоде формируется самосознание, личный смысл жизни на основе общности с ровесниками, возникают предпосылки для постановки новых задач и мотивов собственной дальнейшей деятельности, направленной на будущее — деятельности, приобретающей характер профессионально-учебный.

Анализируя характер ведущей деятельности в каждом периоде каждой эпохи, можно обратить внимание на определенную закономерность.

1. Каждая эпоха начинается с периода, в котором ведущей деятельностью является деятельность в системе «ребенок-общественный взрослый» и в котором формируется преимущественно мотивационно-потребностная сфера личности.

2. Каждая эпоха завершается периодом, в котором ведущей деятельностью является деятельность в системе «ребенок-общественный предмет» и формируется преимущественно интеллектуальная, познавательная сфера.

3. Переход от одной эпохи к другой характеризуется наступлением кризиса (первый — «кризис трех лет», второй — «кризис полового созревания»). Оба «кризиса» имеют между собой много сходства — тенденция к самостоятельности, ряд сложностей в отношениях со взрослыми. «Кризис» возникает при несоответствии между операционно-техническими (интеллектуальными) возможностями ребенка и задачами, мотивами деятельности (отношение), на основе

которых они формировались.

Выводы:

1. Данная периодизация позволяет показать противоречивое единство мотивационно-потребностной (аффективной) сферы и интеллектуальных (операционно-технических) возможностей.
2. Позволяет рассмотреть процесс психического развития как идущий по восходящей линии.
3. Открывает путь к изучению связей между периодами развития и значимости предыдущего периода для последующего.

4. Разделение на эпохи и периоды подчинено внутренним законам развития, а не внешним факторам.

5. Согласно данной периодизации, должна существовать более органичная связь между дошкольными и младшими школьными учреждениями и более тесная связь между средней и старшей школой.

Как видно из приведенных выше данных, учение Л. С. Выготского - Д. Б. Эльконина о периодизации психического развития детей может быть отнесено к той части когнитивной теории, в которой постулируется, что ребенок не только «активный ученый», как у Ж. Пиаже, но развитие, становление его личности происходит в определенной социальной среде, во взаимодействии с другими людьми.

Г. Крайг (2000) обратила внимание еще на один важный факт в учении Л. С. Выготского, который определил два уровня когнитивного развития.

Первый уровень — уровень актуального развития ребенка, определяемый способностью самостоятельно решать задачи (актуальный уровень).

Второй уровень — это уровень его потенциального развития, определяемый характером задач, которые он мог бы решать под руководством или совместно со взрослыми или более умелым сверстником (потенциальный уровень).

Расстояние между этими двумя уровнями он назвал *зоной ближайшего развития* и подчеркивал значимость для построения обучения обоих уровней развития ребенка.

Анализируя когнитивные теории развития, в частности периодизацию, предложенную Л. С. Выготским - Д. Б. Элькониным, мы можем обратить внимание на следующее:

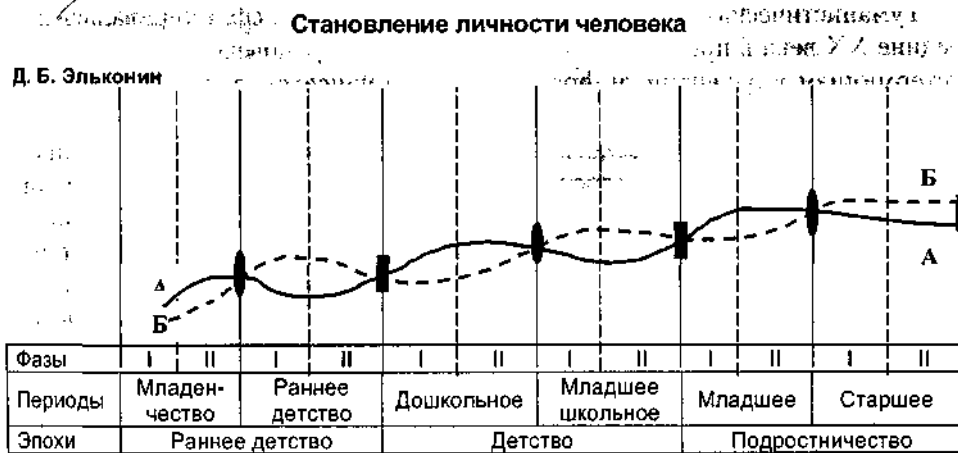
1. В периодизации присутствует «системный подход» к пониманию развития личности, то есть в ней вольно или невольно нашла отражение «психология отношений» В. Н. Мясищева.

2. Несмотря на то, что в периодизации отражено развитие мотивационно-потребностной сферы, ребенок остается «объектом» развития. Не рассматривается развитие его внутреннего мира, становление важнейшей системы отношения — отношение к себе, самооценка. И хотя в качестве движущей силы развития и рассматриваются отношения ребенка с взрослыми и предметами, но взаимно эмоциональная сторона этих отношений остается вне обсуждения. Практически не обсуждается и влияние сексуального развития на становление психической деятельности ребенка.

В то же время, сопоставляя данную периодизацию с другими, мы можем заметить, что основные «вехи» развития совпадают; содержание фаз, стадий развития каждая теория объясняет по-своему, обращая внимание преимущественно на какую-то одну сторону личности ребенка. Существует определенная изоморфность развития всего живого.

Однако все вместе они дают объемную стереоскопическую картину становления многогранной личности человека (табл. 1).

Таблица 1



А — развитие мотивационной сферы;

Б — развитие операционно-технических возможностей;

● — переход от периода к периоду;

■ — переход от эпохи к эпохе.

Ж. Пиаже (стадии развития мышления)

Сенсомоторная стадия	Предоперационная стадия	Стадия конкретных операций	Формальная операционная стадия
----------------------	-------------------------	----------------------------	--------------------------------

3. Фрейд (психосексуальное развитие)

Оральная фаза	Анальная фаза	Эдипальная фаза	Латентная фаза	Генитальная фаза
---------------	---------------	-----------------	----------------	------------------

А. Фрейд (развитие объектных отношений)

Отделение — индивидуация	Зависимость — независимость	Эдипальные отношения	Развитие ЭГО и защит	Предпоздросковая прелюдия	Подростковая революция
--------------------------	-----------------------------	----------------------	----------------------	---------------------------	------------------------

Э. Эриксон (социализация)

Доверие — недоверие	Автономия — независимость	Инициатива — вина	Трудолюбие — неполноценность	Идентичность — ролевая неопределенность
Младенчество	Ранний детский возраст	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Подростковый возраст

В. В. Ковалев (уровни реагирования)

Соматовегетативный	Психомоторный	Аффективный	Эмоционально-идеаторный
--------------------	---------------	-------------	-------------------------

Гуманистические теории развития личности

Гуманистическая психология, по мнению Г. Крайг, сформировалась в середине XX века в противовес теориям научения, проповедовавшим внешний детерминизм в развитии, и фрейдизму с его пансексуализмом — внутренним детерминизмом сексуальных и агрессивных инстинктов.

Гуманистическая психология предлагает холистическую теорию личности и тесно связана с философией *экзистенциализма* — направления, в центре внимания которого — стремление человека найти смысл собственного существования и жить свободно и ответственно в соответствии с этическими принципами [Крайг Г., 2000]. Для последователей этого направления главное — человеческий потенциал. Человек как биологическая единица отличается от всего животного мира способностью пользоваться символами и мыслить абстрактно, поэтому результаты экспериментов на животных, по мнению гуманистических психологов, не информативны относительно людей.

Психологи гуманистического направления считают одинаково значимым и сознательное, и бессознательное как равные проявления душевной жизни человека.

Наиболее яркими представителями этого направления являются А. Мас-лоу и К. Роджерс.

А. Маслоу (1908-1970) предложил концепцию «Я» (1954), согласно которой главная врожденная потребность человека — потребность в самоактуализации, то есть максимально полном развитии своего потенциала.

Однако, по его мнению, эта потребность может быть удовлетворена только после того, как будут удовлетворены потребности в безопасности, любви, пище, крове, одежде.

Иерархия потребностей человека, по А. Маслоу, представлена на рис. 4.

Базисные — физиологические потребности выживания являются основой для сохранения себя как представителя биологического вида (подобно представителям животного мира). На основе физиологических потребностей человек «вырастает» в безопасности, защищенности, без удовлетворения которой не произойдет самоактуализации.

Следующим уровнем потребностей является *потребность в принадлежности* — любить и быть любимым, иметь физический и душевный контакт с другими людьми, входить в различные человеческие группы и сообщества.

Далее следует *потребность в уважении к себе*, то есть адекватная самооценка, которая подкрепляется положительными реакциями окружающих.

При удовлетворении всех этих потребностей человек готов развить полностью свой потенциал, то есть самоактуализироваться. «Человек должен стать тем, кем он может стать». Человек делает это всю жизнь, может достигнуть вершин, а может и нет.

К. Роджерс (1902-1987) считал, что ядро личности человека составляют положительные конструктивные импульсы, начинающие действовать с самого рождения. Он не разрабатывал теорий стадийного развития личности, а

ИС-



Рис. 4. Иерархия потребностей по А. Маслоу.

ходил из идей, возникавших в процессе практики, непосредственной работы с клиентами. Ему принадлежит разработка «клиент-центрированной» психотерапии, основой которой он считал положительное безусловное принятие психотерапевтом клиентов и всех людей в целом.

Гуманистические теории личности, при всей привлекательности предлагаемого ими холистического подхода к человеку, в основном больше подходят к проведению психотерапии, нежели к объяснению становления личности ребенка, подростка, взрослого.

Контрольные вопросы

1. Цели и задачи психоанализа как вида психотерапии.
2. Какие параметры развития ребенка должен учитывать психотерапевт при решении вопроса о необходимости психоанализа?
3. Что такое репрезентативный мир?
4. Перенос и контрперенос в детском психоанализе.
5. Профессиональные воздействия в детском психоанализе.
6. Этапы развития психоанализа.
7. Дайте краткую характеристику теорий научения, их практический смысл.
8. Что такое когнитивные теории развития? Охарактеризуйте основные пункты концепции Ж. Пиаже.
9. Расскажите о закономерностях и периодизации психического развития детей согласно теории Л. С. Выготского - Д. Б. Эльконина.
10. Какое значение имеют для практической психиатрии и психотерапии концепции Н. И. Озерецкого, Г. Е. Сухаревой, Г. О. Ушакова и В. В. Ковалева?
11. Сравните между собой теории научения, когнитивной теории, психодинамические (психоаналитические) и гуманистические теории развития. В чем отличие и в чем сходство?
12. Опишите стадии психического развития детей, используя наиболее близкую Вам теорию и применяя такие понятия, как движущие силы развития, стадии (периоды), кризисы, психологические новообразования.

Список рекомендуемой литературы

1. *Аверин В. А.* Психология детей и подростков. — СПб., 1994. — С. 178.
2. *Ковалев В. В.* Психиатрия детского возраста. — М.: Медицина, 1995. — С. 560.
3. *Крайг Г.* Психология развития. — СПб.: Питер, 2000. — С. 987.
4. *Тайсон Ф., Тайсон Р.* Психоаналитические теории развития. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 525 с.

5. *Фигдор Г.* Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. — М.: Наука, 1995. - 375 с.
6. *Фрейд А.* Норма и патология детского развития (1965) // Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. — СПб.: Изд. Восточно-Европейский институт психоанализа, 1997. — 387 с.
7. *Фрейд А.* Психология «я» и защитные механизмы. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. - 135 с.
8. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6-20.
9. *Эриксон Э.* Детство и общество. — СПб.: Речь, 2000.